

Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas

*Educational evaluation and teacher training:
horizons and contradictions in public policies*

*Evaluación de la educación y formación docente:
horizontes y contradicciones en las políticas públicas*

ADRIANA RICHIT

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre a formação pedagógica e tecnológica de professores no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, faz um levantamento das políticas públicas de avaliação da educação e de formação docente, tratando de evidenciar de que forma essas políticas se refletem no interior das escolas e como são vistas pelos professores. Finalmente, discute as repercussões das políticas de formação docente na qualificação da educação.

Palavras-chave: formação continuada de professores; avaliação da educação; educação a distância; políticas públicas; educação matemática.

Abstract: This paper presents a discussion on the pedagogical and technological teacher training in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. It makes a survey of public policies on educational evaluation and teacher training, in an effort to evidence how these policies impact the schools and how they are viewed by the faculty. Finally, the paper discusses the repercussions of teacher training policies on the quality of education.

Keywords: permanent teacher training; educational evaluation; distance education; public policies; mathematics education.

Resumen: Este artículo presenta una discusión sobre la formación pedagógica y tecnológica de docentes en el estado de Río Grande do Sul, Brasil. Para lograrlo, hace un relevamiento sobre las políticas públicas de evaluación de la educación y de formación del profesorado, tratando de mostrar cómo estas políticas se reflejan en las escuelas y cómo son vistas por los profesores. Finalmente, discute las repercusiones de las políticas de formación docente sobre la calidad de la educación.

Palabras clave: educación permanente de profesores; evaluación de la educación; educación a distancia; políticas públicas de educación; educación matemática.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES, PROPOSIÇÕES E AÇÕES

Segundo a Biblioteca Virtual de Política Científica e Tecnológica,¹ política pública (PP) é um conjunto de ações ou normas de iniciativa governamental, visando determinados objetivos. Ainda, política pública tem sempre caráter estatal, mesmo que sua execução – através de programas, projetos e atividades – envolva agentes privados.

Nessa perspectiva, entendo que política pública educacional compreende o conjunto de diretrizes que se destinam a estruturar, regular, financiar, gerir e promover a educação, abarcando a educação básica e suas modalidades, educação superior, formação profissional docente, capacitação de gestores, educação a distância e avaliação educacional, etc. Envolve a estrutura física, pedagógica, corpo docente e discente, quadro funcional. Assim concebida, uma PP interfere na organização e funcionamento escolar, ao passo que as necessidades escolares devem influenciar a formulação de novas políticas e apontar direções à reformulação das diretrizes estabelecidas.

Ao empreender uma análise sobre as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil na última década, as múltiplas direções das mesmas são evidenciadas. Ou seja, dimensões como financiamento, qualidade, garantia de acesso e permanência na educação básica, gestão educacional, informatização escolar, valorização do professor e incentivo à formação continuada de professores são privilegiadas.

A principal orientação para a implementação de políticas educacionais no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996 sob o número 9.394/96, que normatiza e disciplina o ensino em nível nacional, da creche ao ensino superior, com base nos princípios da constituição federal.

Ainda, a LDB estabelece diversas ações que visam mudanças na educação, pautada no objetivo de promover a descentralização e a autonomia às escolas de educação básica e às universidades, bem como instituir um processo regular de avaliação da educação (BRASIL, 1996). Essa lei vem sofrendo, desde sua promulgação, reformulações, como a que promoveu a implantação do ensino fundamental de nove anos. Houve mudanças, também, nas normas sobre a educação na constituição federal, com as emendas n. 14/96, 53/06 e 59/09. Essas mudanças visam ajustar a educação às transformações da sociedade em transição. Assim, a LDB e as emendas constitucionais referidas priorizam adequar o ensino brasileiro às transformações da sociedade, provocadas pela globalização econômica e pela incorporação das tecnologias digitais nos diversos setores socioeconômicos. Cabe lembrar que também foram aprovados muitos decretos, resoluções e portarias no período de 1997 a 2008, os quais produziram modificações no âmbito da educação a distância, ensino superior, avaliação da educação, educação de jovens e adultos, entre outros. Em síntese, na última década

¹ Disponível em: <<http://www4.prossiga.br/Políticas-Publicas/oquee.html#Políticas>>.

o cenário brasileiro tem revelado um movimento de transformação, marcado por iniciativas que conjugam a meta suprema de garantir a qualidade social da educação.²

A questão da qualidade da educação nacional hoje não é compromisso apenas do governo federal e dos gestores da educação, mas também da sociedade. Com a criação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, lançado em 24 de abril de 2007 por meio do decreto nº 6.094,³ a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação básica passa a ser compartilhada pela União, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. O Plano de Metas se insere no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007.

Esse plano e outros programas educacionais implementados na última década fazem parte do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e ainda em vigor no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula). O PNE, de acordo com Lima (2006), foi desenvolvido com o objetivo de reestruturar a educação nacional, pois se constitui em instrumento destinado a orientar as políticas educacionais a médio e longo prazo, estabelecendo as referências em termos de investimento público e buscando meios para se alcançar uma educação de qualidade.

Dentre as determinações contidas no PNE evidencio o artigo 4º. Consta nesse que a União deveria instituir o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE (BRASIL, 2001), determinações essas abordadas na seção seguinte.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA ÚLTIMA DÉCADA

Tratar da avaliação da educação não é o propósito principal desse texto, porém essa dimensão da educação está atrelada à dimensão da formação profissional docente no âmbito das políticas públicas nacionais e estaduais, de modo que ambas interferem-se mutuamente. Além disso, recentemente muitos investimentos têm sido feitos em programas de avaliação educacional em comparação com a formação de professores, disparidade essa que precisa ser analisada e discutida.

Uma das primeiras iniciativas do governo FHC para avaliar a política educacional brasileira foi a criação do programa de Avaliação Educacional (AE). Este programa visava desenvolver instrumentos que pudessem monitorar a qualidade e eficiência da educação em nível nacional, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas para esse fim. Essa política de avaliação foi definida em interlocução

² A qualidade social da educação, a saber, diz respeito ao seu papel na construção de uma sociedade baseada nos princípios da inclusão, solidariedade, igualdade e justiça (BRASIL, 1996).

³ Decreto publicado no Diário Oficial da União em 25 de abril de 2007.

com agências da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

De acordo com os objetivos estabelecidos, a AE tem por meta avaliar as ações do governo federal, em conjunto com os estados e municípios, em favor do desenvolvimento da educação. O programa de AE inclui diversas ações, como a avaliação institucional,⁴ o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Prova e o Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão (Exame Nacional de Curso, criado em 1995 e extinto em 2003) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que veio substituir o Provão a partir do ano de 2003.

Por meio de uma análise dos efeitos da AE no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, Oliveira (2006) postula que os recentes dados gerados pelos diferentes instrumentos de avaliação utilizados nesse programa revelam que não ocorreram, ainda, mudanças significativas no interior das escolas e do sistema de ensino brasileiro. Esse autor comenta, também, que transformações concretas e objetivas precisam ser sentidas nesse setor, para que enfim possamos vislumbrar a educação almejada pelos projetos atuais do Ministério da Educação e necessária ao desenvolvimento da educação.

Focando a avaliação da educação básica e analisando o impacto dos resultados expressos pelo SAEB, Prova Brasil, ENEM e outros no interior das escolas e instituições educacionais, considero que esses sistemas de avaliação contribuem para evidenciar uma desqualificação do trabalho docente, baseada numa análise “tendenciosa”⁵ da precariedade da formação do professor. Além disso, avalio que estes testes não levam em conta as diferenças contextuais das escolas avaliadas, nem tampouco as diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas dos contextos humanos incluídos nesse programa, de modo que os resultados evidenciam quantitativamente essas diferenças e produzem uma imagem negativa da qualidade da educação brasileira no cenário nacional e internacional.

Outro aspecto contraditório evidenciado no movimento que marca a trajetória da AE é a periodicidade das avaliações realizadas. Inicialmente os testes eram aplicados anualmente, em seguida passaram a ser bianuais e atualmente pensa-se em avaliação permanente. Para mim, a implantação de um programa de avaliação edu-

⁴ Iniciada nos anos 1990. Consiste em um programa que aprecia a qualidade do ensino oferecido pelas instituições de ensino superior, a partir da avaliação da estrutura física (biblioteca, laboratórios, anfiteatros, etc.), da qualificação do quadro docente e dos projetos de pesquisa que são desenvolvidos pela instituição.

⁵ Considero que os resultados desses exames induzem a conclusões imediatas e imprecisas acerca da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, que colocam em dúvida apenas o trabalho do professor.

cacional contínua materializa a transferência do foco dessa avaliação, a qual deveria avaliar as políticas governamentais de educação, e não medir aquilo que o aluno e o professor sabem.

Por outro lado, considero incoerente avaliar continuamente as ações governamentais por meio de testes aplicados aos alunos, uma vez que a implantação, regulação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais demandam tempo. Ou seja, há um espaço temporal entre a criação e a implementação das mesmas para que resultados significativos sejam produzidos no âmbito das escolas e da educação.

Desse modo, entendo que a aplicação mensal de testes que medem a “quantidade de conhecimento” dos alunos contribui apenas para evidenciar a desqualificação docente, posto que esses profissionais não recebem formação com a mesma periodicidade, tampouco contínua. Esse aspecto revela incoerências no contexto das políticas públicas educacionais, cujas metas e ações deveriam priorizar um objetivo maior: a qualificação da educação e o desenvolvimento sociocultural da sociedade.

Além disso, segundo os dados levantados por meio da análise das recentes políticas públicas educacionais, com a mudança de governo federal no ano de 2003, novas reformas educacionais foram empreendidas no âmbito nacional, as quais foram introduzidas na legislação com o propósito de assegurar a qualidade da educação, a democratização da educação básica e a erradicação do analfabetismo, etc.

Grande parte das propostas educacionais do atual governo federal fazem parte do programa *Uma escola do tamanho do Brasil* (BRASIL, 2002). De acordo com esse programa, a educação passa a ser concebida como um “direito social básico e universal, sendo considerada vital para romper com a história de dependência científica, tecnológica e cultural e para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária consigo mesma e com outras nações” (BRASIL, 2002, p. 2). Teoricamente essa concepção parece mostrar o caminho para qualificarmos a educação nacional e colocarmos o país nos trilhos do desenvolvimento mundial. Isso posto, entendo que para alcançarmos esse propósito há que se priorizar a formação docente, pois a qualificação da educação não se dissocia da qualificação do professor.

A concepção assumida no plano de reforma educacional é notadamente ambiciosa. Além disso, considero que o programa *Uma escola do tamanho do Brasil* supõe um processo de formação docente totalmente redefinido e qualitativamente modificado. Mas quais são os programas que contemplam a formação continuada de professores? De que forma a capacitação tecnológica dos profissionais da educação vem sendo promovida pelos executores das políticas públicas?

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS DE 1990 A 2008

Entre os anos de 1996 e 2008, alguns projetos focando a formação continuada de professores têm sido desenvolvidos no Brasil e com isso avanços têm

sido alcançados. Essas propostas buscam promover a formação de profissionais da educação, capacitando-os para desempenhar os novos papéis exigidos pela escola pública, bem como adequar o ensino oferecido às demandas da sociedade e do mercado de trabalho em transformação. Contudo, ainda não alcançamos resultados significativos em virtude das dimensões do país, da especificidade de cada contexto social, das questões políticas e econômicas que comprometem investimentos em educação, dos problemas sociais que têm impactos na escola.

Dentre os programas que estão em vigor destaco a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*, criada em 2004 com o propósito de promover a formação de professores da educação básica e o desenvolvimento dos alunos. Essa meta consiste em um amplo processo de articulação dos órgãos gestores da educação, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo as universidades públicas e comunitárias.

A rede é composta pelo Ministério da Educação, sistemas de ensino e por universidades que se constituem em centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Cada um desses centros mantém uma equipe pedagógica que coordena a elaboração de programas voltados à formação continuada dos professores de educação básica e da equipe diretiva desses estabelecimentos, em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação, bem como à implementação de tecnologias no ensino.

Esse programa tem como prioridade institucionalizar o atendimento à demanda de formação continuada de professores; desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração; contribuir com a qualificação da prática docente e com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos professores; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros de pesquisa e pelos professores dos sistemas de ensino em sua prática docente; subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento; subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares e institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2004).

As diretrizes adotadas pelo Ministério da Educação na implementação dessa rede consideram que a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual. Estabelecem, ainda, que esse processo deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, que vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, e é componente essencial da profissionalização docente e precisa estar incorporada ao cotidiano da escola (BRASIL, 2004).

A rede nacional é integrada por vinte centros de formação, distribuídos em todas as regiões do país, sendo seis em alfabetização e linguagem, cinco em educação matemática e científica, três em ensino de ciências humanas e sociais, três em artes e educação física e três centros em gestão e avaliação da educação.

Outro programa de formação docente, iniciado em 2006, é o *Pró-letramento* (Mobilização pela Qualidade da Educação). Esse consiste em um programa de formação continuada de professores, voltado à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Participam desse programa a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, em parceria com as universidades que integram a rede nacional de formação continuada, secretarias estaduais e municipais de educação.

O *Pró-letramento* destina-se a todos os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e é desenvolvido na modalidade a distância. Para isso, utiliza material impresso, vídeoaulas e dispõe de atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, denominados tutores (BRASIL, 2006).

Esse programa privilegia a formação continuada, pois estar em constante formação é uma exigência que se impõe aos profissionais da educação da sociedade contemporânea, não podendo restringir-se a uma ação compensatória das deficiências provenientes da formação inicial. Ainda, o conhecimento adquirido na formação inicial se reconstitui e se especifica na prática de sala de aula de modo a atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações cotidianas que suscitem intervenções adequadas e contextualizadas. Por fim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, pois a atividade profissional é uma área de produção do conhecimento que envolve aprendizagens diferenciadas (BRASIL, 2006).

Além desses está sendo implementado, desde 2006, o *Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio*. Este tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de ensino. Podem cadastrar-se nesse programa instituições de ensino superior privadas de caráter não lucrativo.

Nesse programa as secretarias de educação de cada estado ou município têm autonomia para selecionar os cursos e as instituições que melhor atendam às necessidades de seu sistema educativo, no que se refere às ações de melhoria da qualidade do ensino. Os cursos oferecidos contemplam as disciplinas de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, os quais são ofertados por 20 instituições públicas espalhadas pelas cinco regiões do país. No Rio Grande do Sul existem duas instituições cadastradas, a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria. Na primeira são oferecidos cursos nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), e na segunda Geografia, Química e Biologia.

Considero que esse programa representa um avanço no sentido de promover a formação profissional docente, pois prioriza a especificidade de cada área do conhecimento e região geográfica, ao mesmo tempo em que compromete outros órgãos e poder público com a tarefa de qualificar a educação ofertada na rede pública.

Segundo o Ministério da Educação, por meio desse programa está sendo estabelecida uma política de valorização dos profissionais da educação, abrangendo aspectos como reconhecimento profissional, incentivo salarial, carreira e formação profissional inicial e continuada. Essa política foi criada por agentes educacionais e segmentos comprometidos com o desenvolvimento da educação, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Ainda, no que tange à formação continuada, a LDB define, no inciso III do artigo 63, que as instituições formativas devem manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis de ensino. Para tanto, o inciso II do artigo 67 estabelece “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Com isso, a formação docente passa a abranger cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, garantindo apoio financeiro para quem buscar qualificação.

Além disso, em 2009, com a publicação do decreto nº 6755/2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, os investimentos do governo federal nessa área aumentaram significativamente.

Porém, as ações implementadas estão muito aquém do desejável para que sejam atingidas as metas fixadas no Plano Nacional de Educação (aprovado pela lei nº 10.172/01), principalmente no que se refere ao reconhecimento profissional e incentivo salarial dos profissionais da educação. Entendo que premiar⁶ professores cujos alunos obtiveram resultados positivos em testes de avaliação educacional não é uma prática que promova reconhecimento profissional docente. É preciso sim um programa que promova reconhecimento social da profissão professor, e isso implica a valorização da educação em todos os setores da sociedade. A profissão professor precisa resgatar o *status* e respeito que um dia desfrutou. E isso remete a discussão para a questão salarial, pois, da forma como a sociedade é estruturada, a valorização das profissões está atrelada à quantidade de dígitos que representam os vencimentos dos profissionais das distintas áreas.

A mais recente política de valorização profissional docente consta na lei nº 11.738, aprovada pelo congresso nacional em 16 de julho de 2008.⁷ Essa lei regula a alínea “e”, inciso III, do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, instituindo o piso salarial nacional aos profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei estabelece o piso salarial

⁶ Essa política de valorização do professor vem sendo adotada após a criação dos programas de avaliação da educação, como o Prova Brasil, Saeb, Provinha Brasil, etc. Utilizando resultados destas avaliações, há redes de ensino que premiam, com bônus salarial ou troféus, professores cujos alunos obtiveram bons resultados nos testes aplicados.

⁷ Publicada no Diário Oficial da União em 17 de julho de 2008. Ano CXLV, n. 136, Seção 1, p. 1.

mínimo de R\$ 950,00, valor esse abaixo do qual a União, os estados, o distrito federal e municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, correspondente à jornada de 40 horas semanais, a ser reajustado pelo índice de variação do valor mínimo nacional do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano.

Avalio que fixar um piso salarial mínimo de R\$ 950,00 pode representar um incentivo salarial para aqueles docentes que possuem vencimentos inferiores ou iguais ao salário mínimo, mas, efetivamente, não avança tanto em termos de valorização do professor. Embora eu considere essa lei uma conquista significativa daqueles que buscam melhorar a educação, focando na valorização do professor, entendo que isso não mudará o caótico quadro da educação brasileira. A meu ver, a valorização do professor perpassa outras dimensões da educação que estão atreladas à questão salarial, como a criação de políticas de formação continuada coerentes com o momento histórico-cultural do país, melhores condições de trabalho e reconhecimento do papel social da profissão professor.

É preciso perguntar: de que forma o professor que investe na formação profissional está sendo valorizado? Como os estados e municípios gratificam os profissionais que realizam cursos de extensão ou frequentam cursos de capacitação? Como valorizam os profissionais que possuem especialização, mestrado e doutorado? Para mim, esse é um grande problema da educação pública nacional, pois a não existência de uma política de valorização afasta cada vez mais os profissionais qualificados da educação pública.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, não há qualquer acréscimo aos vencimentos dos docentes que cursam mestrado ou doutorado, assim como essa titulação não é considerada no plano de carreira do magistério público estadual. Ou seja, um título de doutor em matemática não permite que um professor dessa área avance no plano de carreira, mas um certificado de frequência em seminário de qualquer outra área do conhecimento ou a realização de uma atividade comunitária, de caráter formativo, permite que esse docente possa mudar de classe, avançando na hierarquia de classes desse plano.

Esses aspectos revelam algumas das contradições presentes nas políticas públicas educacionais do estado gaúcho, uma vez que essas políticas sobrepõem os cursos de curta duração e de natureza genérica aos cursos de mestrado e doutorado no processo de ascensão na carreira.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO *VERSUS* POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Uma análise comparativa do número de programas destinados aos mecanismos de avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras e dos projetos voltados

à expansão e melhoria dos processos de formação dos profissionais da educação aponta a existência de uma discrepância entre esses dois pólos do sistema educacional.

Primeiramente, nota-se que há ênfase na avaliação da educação, tanto do ponto de vista dos investimentos quanto na veiculação dessas iniciativas pela mídia, incluindo-se aí o papel dos meios de comunicação televisiva, impressa e virtual. Ainda, a AE revela uma contradição focal, pois efetivamente avalia o ensino, enquanto que na teoria deveria avaliar as ações governamentais que são implementadas para qualificar a educação. Ou seja, a forma como essas políticas são implementadas, e como são compreendidos e divulgados os resultados, mostra que o que está sendo avaliado é aquilo que o aluno sabe e não os investimentos e os projetos oficiais empreendidos para qualificar a educação.

Por outro lado, é possível verificar que a capacitação e a formação de professores (inicial, continuada ou em serviço) têm preocupado os gestores da educação, mas os planos que vêm sendo concretizados ainda não produziram os resultados necessários, ou seja, mudanças na prática docente e na qualificação da educação. Com isso, muitas críticas são feitas à formação recebida pelos professores e a qualidade do trabalho realizado por eles em sala de aula, recaindo sobre os mesmos a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos nos testes de avaliação da qualidade da educação como o SAEB, Prova Brasil, etc.

Outro aspecto que contribui para agravar a questão da qualificação docente é a campanha massiva promovida pelos meios de comunicação, evidenciando um sistema de educação caótico, formado por profissionais desqualificados e alunos com deficiências incommensuráveis. Nota-se que os resultados gerados pela AE são exibidos ao público de forma quantitativa, sem qualquer consideração acerca da especificidade dos contextos em que os instrumentos foram aplicados.

Ademais, sabe-se, pela natureza da prática avaliativa, que esse tipo de procedimento revela algumas coisas, ao mesmo tempo em que omite outras tantas. Igualmente, verifica-se que não há ainda preocupação e interesse em analisar tais resultados. Ou seja, entender o que esses resultados indicam considerando-se a especificidade dos contextos em que as avaliações foram realizadas.

No que se refere às políticas públicas de informatização da educação, relatórios oficiais mostram que significativos investimentos têm sido realizados na aquisição e distribuição de computadores às escolas públicas de todo o país, embora o MEC ainda não tenha alcançado a meta de disponibilizar, pelo menos, um computador para cada 50 alunos matriculados no sistema público de ensino. Atualmente, de acordo com dados do Ministério da Educação, no Brasil a proporção computador/alunos é de 1/350.

Concretamente, então, contudo, há que perguntar: quais ações estão sendo planejadas e executadas para melhorar a qualidade da educação? Considerando o fato que as tecnologias digitais estão chegando à escola, quais os programas de formação que vêm sendo desenvolvidos para preparar os professores para incorporar as mídias

informáticas à prática de sala de aula e como essa formação tecnológica é concebida nessas propostas? Essas questões têm inquietado pesquisadores e especialistas de diversos setores educacionais e também de ciências e tecnologia, contribuindo para o surgimento de pontos de vista diversos, concepções e ações, dos quais alguns são abordados na próxima seção.

FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES LEGAIS

A incorporação da informática na educação foi assumida como prioridade nacional com a lei nº 7.282/84, denominada *Lei da Informática*. Dentre os projetos apresentados nessa lei destacou-se o projeto EDUCOM (Educação com Computadores), idealizado pela antiga Secretaria Especial de Informática (SEI) do MEC em conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual propunha-se a explorar as potencialidades educacionais das tecnologias informáticas e modificar o sistema de ensino instituído. O trabalho desenvolvido na Unicamp visava desenvolver uma versão nacional da linguagem logo para uso educacional. Projeto semelhante foi desenvolvido posteriormente com outros recursos tecnológicos, dentre eles o *software* Cabri Géomètre.

Dentre os programas criados na década de 1990 que ainda estão em atividade atualmente, está o *Programa Nacional de Informática na Educação* (ProInfo), criado para promover o uso das mídias informáticas na educação básica. O ProInfo⁸ objetiva estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, formando uma rede ampla de comunicação vinculada à educação e, com isto, favorecer mudanças culturais na rede pública de ensino, de forma a tornar o ensino adequado à formação de indivíduos capazes de interagir numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997).

Para o Ministério da Educação a formação docente se constituía na condição essencial para sucesso do programa. Porém, tais metas não foram satisfatoriamente alcançadas, tanto no que se refere à capacitação dos professores multiplicadores quanto na distribuição do número almejado de computadores. Com isso e em função do progresso do setor das tecnologias e das comunicações, esse projeto precisou ser (re)elaborado, visando adequar as necessidades educacionais às transformações da sociedade.

Hoje, ao que se sabe, o ProInfo está articulado a outros programas promovidos pelo MEC, tais como o programa ProInfo Integrado, criado em 2008, e o

⁸ Este programa estabeleceu como meta informatizar 6.000 escolas públicas de ensino básico até o final de 1998 e distribuir 100.000 computadores, realizando treinamento de 2.500 professores multiplicadores, incluindo o uso da Internet.

programa UCA – Um Computador por Aluno, criado em 2007, com o propósito de promover a inclusão digital, por meio da distribuição de um computador portátil (*laptop*) para cada estudante e professor de educação básica de escolas públicas do país vinculadas ao projeto.

O ProInfo Integrado é um programa de formação voltado ao uso pedagógico das tecnologias, que se baseia na distribuição de equipamentos às escolas vinculadas ao projeto e na oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais aos professores. Por meio desse projeto são oferecidos aos professores e gestores das escolas públicas contempladas (ou não) com laboratórios de informática pelo ProInfo, cursos de introdução à educação digital (40h), tecnologias na educação (100h), elaboração de projetos (40h) e especialização *lato sensu* em tecnologias na educação (400h). Por meio do programa UCA foram distribuídos em 2008 cerca de 150 mil *laptops* para 300 escolas públicas em todos estados-membros, de modo que foram beneficiados, aproximadamente, 500 alunos e professores de cada escola contemplada.

Sobre a efetivação das políticas do ProInfo, Passos (2003, p. 345) comenta que “um dos maiores desafios na introdução das diversas tecnologias da informação nos processos educacionais tem sido a formação de professores”. Segundo essa autora, a formação profissional docente para uso pedagógico das tecnologias informáticas tem sido problemática, visto que há resistência desses profissionais em aceitar a presença e a importância desses recursos nas atividades educativas, ao mesmo tempo em que se recusam a preparar-se para usá-los na prática pedagógica de sala de aula.

Por outro lado, no que diz respeito às iniciativas em favor da incorporação das tecnologias digitais nos processos educativos, Kenski (2007, p. 88) diz que é preciso “que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no processo”.

Nesse sentido, considero que os processos de formação continuada ou em serviço de professores precisam munir o docente dos pressupostos que lhe permitam participar da construção e implementação de projetos pedagógicos escolares adequados às mudanças verificadas no cenário social. Sobre isso Carvalho (2003) diz que somente um professor com plena consciência das mudanças que se fazem necessárias na prática pedagógica na sua área do conhecimento está apto a aceitar as propostas e sugestões de seus colegas.

Por outro lado, a introdução de mudanças no cenário educacional reforça a necessidade de haver convergência entre os programas de formação docente e as iniciativas à utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Os professores precisam interagir com esses recursos, explorando-os de forma crítica e investigativa e refletindo sobre o uso desses em sala de aula, para assim compreender a mutabilidade do conhecimento atinente às tecnologias e das mudanças necessárias na prática docente, as quais são suscitadas por essa dinamicidade.

A respeito da necessidade dos professores adquirirem saberes pedagógicos de uso das mídias informáticas, Ponte *et al.* (2003, p. 163) consideram que os docentes

precisam saber como usar os novos equipamentos e softwares e, também, qual é seu potencial, quais são os seus pontos fortes e seus pontos fracos. Essas tecnologias, mudando o ambiente em que os professores trabalham e o modo como se relacionam com outros professores, têm um impacto importante na natureza do trabalho do professor e, desse modo, na sua identidade profissional.

Porém, para que os processos de formação docente promovam a incorporação do conhecimento pedagógico-tecnológico ao conhecimento específico de cada área, é necessário que esses sejam favorecidos pela criação de políticas públicas específicas, bem como pelos programas das instituições formadoras e pelos gestores da educação. Além disso, a concretização de mudanças no sistema público de ensino, em particular na prática docente, que viabilizem a qualificação da educação, depende também da conscientização dos diversos segmentos da escola (pais, alunos, professores, equipe diretiva). Com isso, cada um vai assumir seu papel nessa tarefa, quer seja buscando formação ou incentivando a superação de desafios e apoiando as decisões da escola ou disponibilizando recursos para que novas estratégias pedagógicas sejam experimentadas.

A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PROFESSORES NO RIO GRANDE DO SUL

Uma importante iniciativa de melhoria da qualidade da educação foi materializada no artigo 211 da constituição estadual do Rio Grande do Sul, aprovada em outubro de 1989. Essa norma estabelece que o estado deve assumir o compromisso de desenvolver políticas educacionais de formação profissional nas áreas em que houver carência e de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, bem como oferecer atualização e aperfeiçoamento para professores e especialistas nas áreas em que atuam ou que haja necessidade.

De acordo com as diretrizes definidas nesse artigo, a questão da formação docente torna-se prioridade estadual e condição indispensável à qualificação da educação. Entretanto, para mim, tal medida fez-se necessária em função de que um grande percentual de profissionais que atuavam (e atuam) na rede pública de ensino não possuía formação específica à função docente. Isto posto, avalio que essa política foi delineada com o propósito de organizar o sistema de ensino e não adequar a educação às demandas sociais.

Com relação à formação tecnológica dos professores gaúchos, ressalto que a legislação estadual sofreu várias complementações visando preparar as escolas para promover a informática educativa. Foram lançados projetos e programas no intuito

de formar professores em serviço para usar as tecnologias no ensino, dentre eles a instalação dos Núcleos Tecnológicos de Educação (NTE). Esses espaços devem servir como centros de qualificação tecnológica aos professores vinculados à rede pública de ensino, bem como ser usados nas atividades pedagógicas dos estabelecimentos que os abrigam. Tais projetos são promovidos e financiados pelo governo estadual e visam garantir o acesso do aluno às tecnologias digitais por meio da qualificação do professor.

Porém, alguns desses espaços são subutilizados ou não utilizados por falta de preparo do corpo docente ou da designação de um profissional qualificado para neles atuar. Ou seja, como os professores não estão preparados para utilizar esses recursos na abordagem dos conteúdos da disciplina que ministram, por consequência, esses espaços são usados apenas para a realização de pesquisa bibliográfica virtual. Esclareço que na minha concepção, as pesquisas efetuadas na *web* são importantes para o desenvolvimento dos estudantes, porém insuficientes para evidenciar o papel desses aos processos educativos.

Além disso, de acordo com levantamento realizado, a formação tecnológica dos professores no Rio Grande do Sul tem se mostrado ineficiente em decorrência de muitos fatores. Dentre os principais destaco a falta de apoio das secretarias e dos gestores da educação, insuficiência de políticas públicas destinadas a esse fim, carência de programas de qualificação profissional docente, falta de engajamento dos profissionais da educação com a sua formação. Ainda, muitas propostas de capacitação constituem-se em jornadas pedagógicas ou cursos de treinamento tecnológico de caráter genérico.

Teoricamente, os NTE são ambientes computacionais que dispõem de equipe interdisciplinar composta de professores multiplicadores e técnicos qualificados para dar formação continuada aos professores e assessorar escolas da rede pública (do estado e município), no uso pedagógico, bem como na área técnica. Porém, na prática não é assim que os NTE são constituídos e gerenciados, pois em muitos desses núcleos não há sequer um professor multiplicador atuando. Além disso, o assessoramento técnico, mencionado no projeto é prestado por um único profissional, lotado em uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que atende a dezenas de escolas vinculadas a essa CRE.

Assim sendo, avalio que a realidade educacional no Rio Grande do Sul é marcada por algumas contradições. Nota-se que, por um lado, há um movimento de mudança caracterizado pelas iniciativas voltadas à informatização da educação. Essas propostas incluem a criação dos NTE e laboratórios de informática (LI), a capacitação dos professores para uso das mídias informáticas na prática de sala de aula, por meio da formação dos professores multiplicadores, e oferta de cursos de especialização em informática educativa, cursos esses desenvolvidos por instituições devidamente autorizadas, como a Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), por exemplo. Por outro lado, há uma ruptura entre esses projetos e a escola, que se

manifesta na ineficiência dos mesmos na concretização de mudanças educacionais, conforme já discutido.

Além disso, uma breve análise acerca das políticas públicas para capacitação dos profissionais da educação revela que tais determinações podem variar de acordo com o projeto político-econômico de cada governador. Por exemplo, o atual governo criou o decreto nº 44.861, de 4 de janeiro de 2007, o qual veta o afastamento de servidores e agentes públicos, que impliquem em ônus para o estado, para a realização de cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado e, ainda, para a participação em seminários, congressos e eventos similares realizados fora do estado.

Este decreto impossibilita profissionais de algumas áreas, as quais não existem no estado, de cursarem pós-graduação. Esse aspecto pode comprometer a qualidade de ensino promovido por esses docentes. Igualmente, impede a troca de experiências entre profissionais de mesma área do conhecimento que atuam em regiões ou estados distintos, a qual ocorre por meio da realização de congressos e seminários que aglutinam professores de realidades diversas. Esse decreto, ainda, contraria a determinação do artigo 67 da LDB, já comentado, o qual define que é obrigação dos sistemas de ensino promover formação continuada aos profissionais da educação, inclusive com licenciamento para tal.

Além disso, com as mudanças impostas pelo atual governo visando reduzir gastos, muitas medidas foram tomadas, dentre elas a extinção, a partir de 2008, das jornadas pedagógicas promovidas pelas coordenadorias regionais de educação, decisão essa que exime o estado de prover a formação dos profissionais da educação. Essa medida veio a complementar outras determinações impostas no ano de 2007, como a *enturmação*,⁹ a transferência de responsabilidade com a educação infantil do estado para os municípios e o aumento da carga horária dos professores com regime de 20 horas semanais de trabalho para 18 ou 20 horas de aula (ou períodos de aula, dependendo do regimento de cada escola).

Não obstante, a atual governadora tem descumprido determinação da constituição estadual que obriga o estado a alocar não menos de 35% dos recursos da receita líquida de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, uma vez que têm sido aplicados de fato em torno de 25%. Com isso, minimizam-se as possibilidades do estado investir na valorização do profissional docente, na democratização do ensino e na melhoria da qualidade de ensino. Ademais, a governadora do Rio Grande do Sul vem relutando em aceitar o piso salarial nacional, aprovado na lei nº 11.738/2008, apoiada na ameaça de modificar o plano de carreira do magistério.

⁹ Processo imposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul que obrigou as escolas públicas a fundir várias turmas de uma mesma série, constituídas por menos de 40 alunos, numa única. De acordo com essa determinação, turmas de 5ª a 8ª série devem ter no mínimo 30 alunos e turmas do ensino médio no mínimo 40.

REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTES

Assumindo a complexidade e a dinâmica do processo de qualificar a educação nacional, propus-me a analisar as dimensões teóricas e práticas das políticas públicas, considerando seus reflexos nas políticas de formação docente, as quais, a meu ver, constituem-se em caminhos preponderantes, que podem fomentar e viabilizar mudanças na educação.

Entendo que investimentos para o melhoramento da estrutura física e pedagógica das instituições educacionais não são suficientes para qualificar a prática docente e a educação provida, uma vez que ambientes de aprendizagem como laboratórios de ensino, informática, ciências ou física são, frequentemente, subutilizados ou não utilizados devido à falta de formação para uso pedagógico dos mesmos.

Conduzindo a discussão à realidade educacional do Rio Grande do Sul, acrescento que as recentes mudanças educacionais implantadas no estado, que, segundo avaliação da atual governadora, foram instituídas visando a reduzir gastos com educação, têm contribuído para agravar a problemática educacional no estado.

A expansão da carga horária docente e a elevação das obrigações relativas ao sistema de ensino, mudanças essas promovidas no Rio Grande do Sul, acabam, de meu ponto de vista, por reprimir o professor, controlando sua prática na medida em que ele é privado de momentos de interação com os colegas, debates e reflexões sobre a função docente e o poder social compreendido nessa. Essa visão é partilhada pelos depoentes, autores dos excertos 1, 2 e 3, docentes na rede pública estadual de ensino.

Excerto 1

QUESTIONÁRIO TEMÁTICO II – Aplicado em julho de 2007

Questão 7 – E o poder público do seu estado como tem favorecido a formação profissional docente? Em que medida?

NS¹: *Tem é nos oprimido, nos obriga a trabalhar em várias escolas, a fazer formação fajuta, desconsiderando-nos enquanto profissionais estaduais; jogando para a escola a responsabilidade de fazer formação.*

¹ Visando a preservar a identidade dos sujeitos usarei apenas as iniciais dos nomes nos depoimentos citados.

Excerto 2

QUESTIONÁRIO TEMÁTICO II – Aplicado em julho de 2007

Questão 7 – E o poder público do seu estado...?

OR: *O poder público delega para as escolas que usem o tempo de formação como quiserem, e a SEC [referindo-se a Secretaria Estadual de Educação] juntamente com o MEC e o CATE [referindo-se a Central de Apoio Tecnológico à Educação], têm proporcionado através dos NTE, a formação de professores que estiverem interessados.*

Excerto 3

QUESTIONÁRIO TEMÁTICO II - Aplicado em julho de 2007

Questão 7 – E o poder público do seu estado...?

ML: Não. *O estado até cobra que os professores façam uma “formação”, mas não se responsabiliza por isso, deixa a cargo das escolas essa formação. Estas por sua vez, devido a problemas financeiros e de pessoal, não possuem condições de promover formações significativas por área de conhecimento e acabam fazendo uma formação genérica [referindo-se à formação que abrange todas as áreas do conhecimento simultaneamente], que muitas vezes não deixa de ser repetição de teorias pedagógicas e visões ultrapassadas que não condizem com a nossa realidade.*

Os excertos 1, 2 e 3 explicitam os direcionamentos políticos e pedagógicos da formação continuada docente no Rio Grande do Sul. Identifico em <E1> (Excerto 1) indignação com as condições de trabalho postas e com os programas de qualificação promovidos. É comum no Rio Grande do Sul que um professor complete a carga horária mínima exigida em mais de uma escola. Com isso, muitos docentes são obrigados a deslocar-se entre três ou quatro escolas em um mesmo dia (em casos extremos, em um mesmo turno) para cumprir essa agenda.

Em <E2> aflora o direcionamento político da questão da formação profissional docente, no qual essa deixa de ser responsabilidade do estado e passa a ser compromisso da escola e do professor. Sintetizando, o estado exime-se da responsabilidade de promover formação aos profissionais da educação ao mesmo tempo em que impõe a exigência de qualificação aos docentes, conforme destacado no excerto 3.

E mais, em <E3> materializa-se o direcionamento pedagógico imposto aos processos de formação docente. Tendo em vista questões financeiras, escassez de tempo na agenda docente e falta de pessoal qualificado, as propostas de formação, geralmente improvisadas, visam abranger docentes de todas as áreas

do conhecimento, agrupados em um único espaço e momento. Por isso, esses encontros “formativos” restringem-se a seminários sobre temas pedagógicos ou debates sobre questões educacionais pontuais, pois atividades mais específicas, como em laboratórios de informática, tornam-se inviáveis, já que o quadro docente de cada escola pública estadual é constituído, geralmente, por mais de 50 professores. Por último avalio que as peculiaridades das disciplinas que compõem a grade curricular inviabilizam a realização de atividades que contemplem essa diversidade.

Um reflexo das mudanças impostas no Rio Grande do Sul é a modificação da concepção de profissão docente. Depoimentos de muitos docentes, incluindo-se os participantes de pesquisa da qual estou participando, mostram que a forma como a prática docente é concebida por esses profissionais modifica-se devido às determinações legais, frequentemente impostas ao sistema público de ensino, de modo que a definição de *função docente* assume a conotação de *obrigação docente*. Tais determinações, ainda, dificultam e até inviabilizam a iniciativa docente de investir em formação, como mostra <E4> e <E5>.

Excerto 4

BATE PAPO – 08: (13:09:16) **ESP** fala para **Todos:** *Já percebemos que da forma obsoleta que está não podemos continuar... O 1º passo já foi dado: temos consciência disso... queremos e buscamos a mudança... Mas como podemos nos “ajustar” com os interesses dos alunos?* (Chat de 01/12/07)

Excerto 5

BATE PAPO – 01: (13:52:51) **ALR** fala para **ML:** [...] *tenho que trabalhar igual uma louca para suprir todos os meus gastos e isso faz com que eu fique sem tempo para pensar em meu aperfeiçoamento docente.* (Chat de 08/09/07)

O excerto 4 exprime a compreensão da docente ESP sobre a dinâmica do processo de empreender mudanças na educação, o qual implica obrigatoriamente na conscientização desses profissionais da necessidade de modificação na prática, visando a qualidade da educação provida. Ainda, revela a inquietação de professores que exercem a docência atualmente, visto que a dinamicidade do cenário social impele a escola a um movimento de mudança, como uma forma de ajustar-se às demandas dos sujeitos sociais contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática evidenciada pelos professores e nas observações realizadas junto à realidade educacional dos sujeitos da pesquisa desenvolvida sinaliza a contradição presente no âmbito das políticas. Essas preconizam um modelo ideal de formação, mas na prática são efetivadas de outro modo, produzindo impacto pouco significativo no âmbito da escola. A interpretação que é feita das diretrizes das políticas públicas de formação docente e as condições oferecidas para as escolas efetivarem tais políticas faz com que as mesmas sejam promovidas de forma incoerente e sem aprofundamento. Ainda, as ações promovidas geralmente são instrucionais, uma vez que não visam promover discussões e reflexões com os professores sobre a sua prática e o compromisso dessa prática com a formação do estudante e da qualificação da educação ofertada na escola pública.

Além disso, vejo que por um lado o Ministério da Educação cria e implementa diversos programas de formação, inclusive de formação continuada, segundo a perspectiva desse estudo. Por outro lado, entretanto, esses programas não chegam às escolas e tampouco alcançam os professores. No contexto social focado na pesquisa desenvolvida, vê-se que os professores sequer ouviram falar dos programas promovidos pelo MEC, aspecto esse que revela a ruptura existente entre as esferas federal e estadual, assim como ressalta a dimensão continental do Brasil e a impossibilidade dos programas oficiais alcançarem todos os professores de todas as regiões.

E mais, no Brasil os problemas acerca da formação continuada docente superam o alcance dos programas oficiais. Por essa razão considero que é preciso ampliar as ações autônomas, quer seja as promovidas pela escola ou por instituições envolvidas com formação profissional docente. É preciso ainda buscar parcerias que venham a somar-se aos esforços para melhorar a educação brasileira.

Entendo, também, que essas ações formativas autônomas podem colaborar nesse processo de qualificação da educação, pois, geralmente, são planejadas e concretizadas a partir das diretrizes oficiais e em sinergia com as necessidades específicas do contexto focado.

Da mesma forma, considero que as mudanças constantes impostas pelo poder público do Estado gaúcho têm interferido no modo como essas ações são interpretadas e promovidas, comprometendo, por vezes, o impacto dessas na cultura e prática docente. Em outras palavras, à medida que as diretrizes das políticas educacionais do estado são modificadas, apoiadas em argumentos e objetivos não muito claros, as possibilidades de formação profissional docente são afetadas, gerando insatisfação entre os docentes.

Por fim, a partir dos dados coletados na pesquisa e levando em conta a complexidade da realidade educacional do ensino público do Rio Grande do Sul e da inflexibilidade da agenda docente nesse estado, considero que ainda há, na rede estadual, profissionais comprometidos com a qualidade da educação e com a ampli-

tude social da prática empreendida. Embora as formas de engajamento sejam diversificadas, de um modo geral há significativo comprometimento de muitos docentes com a sua formação e busca por modificar a prática empreendida em sala de aula.

Posto isso, considero que na medida em que o professor tem contato com novas experiências formativas, sua atividade docente pode ser modificada e essas modificações podem suscitar reflexões sobre a prática, podendo se converter em novas mudanças e assim sucessivamente, constituindo um processo dinâmico que caracteriza a formação continuada docente. Porém, ressalto que não é somente pelo contato com experiências diferenciadas que mudanças significativas ocorrem na prática docente, o professor precisa, antes de tudo, querer e buscar qualificar-se. Ainda, precisa receber incentivo e reconhecimento social e financeiro pelo seu trabalho. Enfim, ainda há muito a se fazer para que a educação abandone o estado de repouso em que se encontra, mas isso depende de um processo de mudança de consciência daqueles que estão no poder e dos gestores da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. *O Desafio de Educar o Brasil*. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial*, Brasília, n. 132, 12 jul. 2004, seção 1, p. 12.

_____. Ministério da Educação. *Resolução n. 48*, de 29 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.

_____. *Portaria n.º 522*, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Brasília, 1997b. Disponível em: <http://www.ictparliament.org/CDTunisi/ict_compendium/paes/brasile/BRA15.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Coord.). *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conhecimento*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. *Educação a Distância na Formação de Professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

LIMA, Rosângela Novaes. Políticas Educacionais e a Lógica Neoliberal para a Educação Básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). *Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: Cejup, 2006. p. 29-48.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; SILVA, Mariana da Rocha Correia; ROSA, Mauricio. Formação Continuada de Professores de Matemática: O Desenvolvimento de Comunidades de Prática Baseadas na Tecnologia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, v. 3, p. 1-7, 2007.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. Gestão Educacional e o Currículo: projetos em tensão em nome da qualidade de ensino. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). *Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: Cejup, 2006. p. 113-134.

PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Navegar é preciso: considerações sobre a formação de professores e as TICs. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 343-351, jul./dez. 2003.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Heloisa; VARANDAS, José Manuel. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, Dario (Org.). *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 159-192.

ADRIANA RICHIT é doutora em Educação Matemática pela UNESP – Rio Claro; é professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: adrianarichit@gmail.com.

*Recebido em agosto de 2009.
Aprovado em dezembro de 2009.*